

Pedagogies de la liquiditat

Xavier Laudo Castillo*

Temps d'Educació, 30 1r semestre 2006

«Escriu més ràpid del que jo puc llegir», va dir Nikolas Rose —el *Convenor* del departament de sociologia de la London School of Economics and Political Science— referint-se a Zygmunt Bauman. Ho va dir en el brindis de la recepció que aquest departament va oferir després de la darrera de les tres lliçons que Bauman va explicar durant el mes de novembre de 2005 a l'Old Theather de la LSE, i l'anècdota no és debades. La crítica recurrent en àmbits acadèmics com ara l'espanyol, segons la qual els darrers llibres de Bauman no fan altra cosa que parafrasejar la idea afortunada de la modernitat líquida, també és compartida a l'acadèmica britànica. I a més, com és habitual en aquelles contrades, es comenta sense embuts en presència de la persona implicada. Que quedi palès, doncs, que aquest text no serà pas un pretext per fer-li un panegíric. Ara bé, les coses com són, malgrat que s'hagi acusat Bauman d'en-giponador —i a banda de l'abundància de llibres publicats, i la reiteració constant d'algunes idees— cal dir que els seus continguts no deixen de ser reveladors, alhora que reclamen l'atenció, per a totes les ciències socials.

Les tres lliçons de Bauman a què vam tenir l'oportunitat d'assistir van ser pronunciades sobre el tema de *Melting Modernity*¹ i en cada lliçó va desenvolupar-ne diferents aspectes. Precisament —i més enllà de les objeccions a l'excés publicista— el que tractarem de fer tot seguit és una lectura de l'anàlisi de la modernitat de Bauman per escatir-ne algunes aportacions pedagògiques. Concretament, les referents a una pedagogia fonamentalment preocupada per la formació. Però no en el sentit tècnic i instructiu que triomfa avui dia, sinó en un sentit més proper a la idea de *Bildung*, és a dir de formació com a procés amb aprenentatges no planificats i mitjançant el qual es va agafant la forma que li és particular, tot esdevenint persona. Dient-ho un xic més filo-

(*) Xavier Laudo és llicenciat en pedagogia i actualment està preparant una tesi doctoral sobre l'experiència formativa contemporània des d'un enfocament fenomenològic/hermenèutic de la flexibilitat.

1 És interessant notar la diversitat de matisos que reuneix l'expressió anglesa que es podria traduir, d'una banda, per «fonent la modernitat», cosa que denota que hi ha una sèrie d'actors o agents externs que s'estan dedicant a fondre-la; i de l'altra, per «la modernitat que es fon», com si la modernitat s'estigués fonent pel seu compte.

sòficament, la formació entesa com el procés pel qual s'arriba a ser un mateix. Al llarg d'aquest text, treballarem amb una petita part de la copiosa bibliografia de què Bauman és autor, però com a pedra de toc —i sense oblidar que aquesta és també una secció de novetat bibliogràfica— farem servir la darrera publicació que ha tret sobre la vida líquida (*liquid life*), recentment apareguda a Polity Press.² Per definir senzillament què és la societat moderna líquida (*liquid modern society*),³ comença així: «Patinant sobre gel prim, la seguretat rau en la rapidesa».

La majoria dels seus darrers assaigs comencen *more geometrico*, donant-nos les «definicions» dels conceptes cabdals i alguns «axiomes» que hi estan relacionats per, tot seguit, passar a conjugar-los en l'anàlisi, i acabar extraient-ne deductivament «proposicions». Així, en el qui és qui de Zygmunt Bauman, s'entén per *liquid life* el tipus de vida que tendeix a ser viscut en una societat moderna líquida. I per *liquid modern* una societat en què les condicions amb què els membres actuen canvien més ràpid que el que triguen a consolidar-se aquestes mateixes en hàbits o rutines.⁴ Com es veu, la vida líquida i la modernitat líquida estan íntimament connectades i s'alimenten l'una a l'altra. Però, de seguida, Bauman s'apressa a advertir que cap de les dues no podrà seguir mantenint la seva forma gaire temps. I és per això que a la pedagogia —una de no pas líquida— se li pot atorgar el rol de conductora, aquest cop no d'infants sinó de la modernitat. O més ben dit, de reconductora, ja que la finalitat seria portar de tornada la modernitat: del medi aquàtic actual que té cap a terra ferma. Certament, és una empresa Déu li'n do d'ambiciosa, però que el sociòleg Zygmunt Bauman darrerament hi apunta donant papers protagonistes a les qüestions educatives. Més endavant ens ocuparem de saber amb quin fonament ho fa.

La vida líquida

Fetes les presentacions, passem a desenvolupar alguns aspectes de la vida líquida que és, ras i curt, una vida precària viscuda sota condicions d'incertesa constant. Això es tradueix en una contínua *successió de començaments* —sigui quin sigui l'aspecte de la vida quotidiana de què parlem— o, més ben dit, en una *successió de finals* perquè, per damunt de tot, l'habilitat necessària per als individus que viuen en aquestes societats líquides no és com iniciar o obrir sinó com acabar o tancar. Les identitats s'adopten i s'abandonen ràpidament, i si no es fa així la moda de «creació destructiva» en

2. BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005.

3. Hem optat per traduir «*liquid modern society*» per «societat moderna líquida», atès que ho considerem semànticament més correcte perquè, tot i que «societat líquida moderna» sona millor des d'un punt de vista estilístic, trairia el sentit que proposa Bauman d'una societat en què l'adjectiu «moderna» és el seu atribut primari i fonamental, i «líquida» el que serveix per designar una etapa específica dins el període general de la modernitat.

4. BAUMAN, Zygmunt. «Introduction: On Living in a Liquid Modern World». A: *Liquid Life*, Op. Cit., p. 1.

què la vida líquida procedeix acaba destruint les altres formes de vida i les persones que les practiquen. Importa la velocitat, no la durada. L'eternitat queda fora de joc, però no pas la infinitud. No hi ha res que duri, en tot cas, res més enllà de la vida, de manera que qualsevol eternitat només compta si pot ser compresa dins el marge d'una existència individual. Allò que ara val són les possibilitats sempre creixents de noves experiències. Per això, no ens ha d'estranyar que l'educació no formal continuï obrint els braços i rebent cada cop més usuaris. Això sí, allò que ofereix ha de ser curt i efímer i s'ha de poder fer compatible amb qualsevol altra cosa més endavant, ja sigui un cursset de musicoteràpia o de dansa del ventre.

En aquest sentit, Bauman ens mostra que la vida líquida és també una vida de consum. Els objectes que s'han de consumir són molt variats, senzillament perquè el consum esdevé l'ànima i la lògica de la vida. Tot plegat imprimeix a les coses un límit de vida útil, ja es tracti d'un microones, una llicenciatura, un lloc de treball o un matrimoni. Quan qualsevol d'aquests pot ser substituït per un altre que ofereix noves prestacions, coneixements, experiències o possibilitats de vida en comú, s'abandonen immediatament. Això, en el camp de l'educació, es constitueix en un terreny adobat pel que es va anomenar —ara fa uns anys— *educació al llarg de la vida*. Tant que, avui dia —com constata Bauman— el terme *lifelong education* ha passat de ser un oxímoron a ser un pleonasme.⁵ I és que, certament, avui dia és com més va més rar associar l'educació només amb els primers anys de la vida. Tot i que, ben mirat, el mateix Bauman fa notar que ja fa temps que en alguns sectors es va començar a deixar de parlar d'educació per fer-ho d'aprenentatge i d'*aprenentatge al llarg de la vida*.⁶ Aquest canvi —que sovint s'ha argumentat, en clau pedagògica, com una manera de significar la dimensió activa del procés d'adquisició de coneixements o de l'autonomia de l'educand— Bauman l'ha llegit com una sobrerresponsabilització de l'individu i una subsidiarització de la responsabilitat de les seleccions de coneixements o destreses i de les conseqüències de les tries errònies, per part dels diferents programes i productes educatius englobats sota el paraigua d'aquest aprenentatge al llarg de la vida.⁷ De fet, és sorprenent fins a quin punt ha quallat el discurs de la vida com a aprenentatge. Tant que, realment, costa trobar entre les generacions que ara tenen menys de trenta anys algú que no jutgi, tant les oportunitats laborals que

5. BAUMAN, Zygmunt. «Learning to Walk on Quicksand». A: *Liquid Life*, Op. Cit., p. 116.

6. Sens dubte, el fet de referir l'aprenentatge a tot el trajecte vital va ser popularitzat massivament a partir de l'Informe Delors. En aquest informe, malgrat que el títol original francès (i el català que el tradueix) parlés d'*éducation* i l'anglès de *learning*, a l'hora d'elaborar el concepte sempre es parlava d'aprenentatge. Per exemple, en la versió original anglesa, emprant l'expressió «learning throughout life» en la pàgina 22 i les següents (DELORS, Jacques: *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO, 1996) i en la catalana «aprenentatge al llarg de la vida» a partir de la pàgina 17 (DELORS, JACQUES: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996).

7. BAUMAN, Zygmunt. «Learning to Walk on Quicksand», Op. Cit., p. 123.

té com les de parella sentimental, en termes de poder aprendre tal cosa, o de poder-li aportar tal altra cosa. D'alguna manera, la vida líquida s'alimenta de la pròpia insatisfacció del jo respecte a ell mateix, i, tanmateix, distingir entre consumidors i objectes de consum és més aviat una qüestió que depèn del punt de vista que es prengui, de l'aspecte de què es parli o del moment en què hom es trobi.

Es perfila una mena d'«art de la vida líquida», les característiques del qual són: «Acceptació de la desorientació, immunitat al vertigen, tolerància a l'absència d'itinerari i direcció, indefinida durada del viatge».⁸ És a dir, segons això, per poder anar fent cal, primer de tot, saber que no se sap on es va i, més o menys, sentir-s'hi còmode; segon, s'ha de tenir —o desenvolupar— el costum de fer les coses i passar pels llocs a gran velocitat; també cal, tercerament, saber prescindir d'un mapa de ruta, de senyals, de fites i, fins i tot, d'una brúixola que ajudaria a caminar en una mateixa direcció coherent; finalment, cal reconèixer que, tot plegat, això que hem dit, no se sap fins quan. Fixem-nos, però, que el reguitzell que acabem de comentar com a necessari per ser un «artista de la vida líquida», es pressuposa com un conjunt de *sabers*. I de seguida s'endevina per on es podria apel·lar a la pedagogia... però, que potser la pedagogia no tracta també amb els volers i els poders? Encara que hom sàpiga dur a terme tots aquells hàbits i maneres de fer, cal que vulgui fer-ho i també, de fet, que pugui. Per tant, és tenint en compte això que en els epígrafs següents parlarem de la pedagogia que pot encarar l'afer de la vida líquida, i les diferents versions que té.

Les pedagogies de la liquiditat

Abans de continuar amb què diu i què no diu Bauman de l'educació, haurem de fer una distinció. Perquè, quin és el contingut de les propostes a què apunta el sociòleg d'origen polonès en el camp de l'educació? Ell és dels qui més se n'ha ocupat, entre els seus col·legues més il·lustres. Malgrat tot, de vegades pot ser fàcil caure en solucions massa simplistes talment com aquell que diu: «Jo ja he fet la meua feina de sociòleg, considero que l'educació té un paper clau, així doncs, què us sembla, per exemple, tal proposta educativa, la del senyor x o la de la pedagogia y». De vegades, si ens ho mirem amb cura, podem trobar-hi algunes contradiccions que fan grinyolar una mica l'esquema, i que ens poden fer pensar que Bauman s'ha enjuncat. Vegem-ho, però, amb més deteniment.

Quan Bauman parla d'educació, diguem-ho d'un cop, està parlant d'una *pedagogia de la liquiditat*. I en els seus treballs de l'última dècada n'ha parlat almenys en dos sentits. D'una banda, es tracta d'una pedagogia de la liquiditat, entesa l'expressió com a *genitiu subjectiu*. En aquest cas, la liquiditat la

8. BAUMAN, Zygmunt. «Introduction: On Living in a Liquid Modern World», Op. Cit., p. 4.

trobem en la pedagogia si l'entendem com a pensament sobre l'educació, però també referida al mateix fet formatiu de cadascú i a les diverses pràctiques pedagògiques que es duen a terme arreu. Aquí es pensa l'educació com un fenomen eminentment líquid. No només per la qüestió —ara ja prou òbvia— de la necessitat d'aprendre ràpid en qualsevol moment, qualsevol cosa i, fins i tot, de qualsevol manera; sinó per un aspecte tant o més important que és l'habilitat per oblidar fàcilment allò que s'ha après abans.⁹ La pedagogia seria líquida tant en les *formes* com en els *continguts*.

D'altra banda, es tracta d'una pedagogia de la liquiditat que s'ha de llegir com a *genitiu objectiu*. Aquí la societat moderna líquida és l'objecte de què es preocupa la pedagogia i que tematitza tot buscant transformar-la. És, de fet, en el cas de Bauman, una pedagogia contra la liquiditat que, al seu torn, adopta una perspectiva crítica, bo i donant la paraula a Henry Giroux —sobretot pel que fa a l'educació superior— però també afirmant generalment que una societat democràtica sap que no hi ha substitut de l'educació com a mitjà per influir en el gir dels esdeveniments.¹⁰ I ara ja és hora de dur a col·lació la pregunta pel sentit. Perquè, més enllà de preparar l'educand per a la vida, una pedagogia que pren per objecte d'atenció la liquiditat —si té una mínima vocació normativa i certa amplitud de mires— tindrà com a finalitat: o bé perpetuar la *liquid modern society*, o bé posar-hi fi. O bé, és clar, ni blanc ni negre, arranjant-la d'una manera determinada i superar dialècticament el binomi a favor / en contra de la liquiditat. De moment, vegem per separat els dos vessants que hem introduït, el d'una pedagogia que és líquida per si mateixa i el d'aquella que pren la liquiditat com a tema.

Pedagogia líquida

Comencem amb unes paraules que parlen per si soles, i que aclareixen l'estat de la qüestió a què Bauman es refereix tot pensant en l'educació. «L'aclaparador sentiment de crisi que experimenten els filòsofs, els teòrics i els professionals de l'educació, en major o menor mesura, aquesta versió actual de la sensació de «viure en cruïlles», la cerca febril d'una nova autodefinició i, idealment, també d'una nova identitat, no té gaire a veure amb les errades o la negligència dels pedagogs professionals o amb els defectes de la teoria educativa, però sí molt amb la fusió universal d'identitats, amb la desregulació i privatització dels processos de formació d'identitat, la dispersió de les autoritats, la polifonia dels missatges de valor i el consegüent caràcter fragmentari que caracteritza el món en què vivim, el món que prefereixo anomenar postmodern».¹¹

9. És el que Bauman explica a «Learning to Walk on Quicksand», Op. Cit., p. 117.

10. Vegeu especialment les pàgines 12-14, 108 i 126 de *Liquid Life*.

11. BAUMAN, Zygmunt. «Education: under, for and in spite of postmodernity». A: *The Individualized Society*. Oxford: Polity Press, 2003, p. 127.

Una de les metàfores —freqüents en l'estil del nostre autor— aplicades a l'educació, ha estat la dels míssils. L'autor equipara l'educació de la modernitat amb aquells míssils balístics que en el moment de disparar el projectil, la distància i la direcció ja s'han decidit d'acord amb la càrrega de pólvora i la posició del canó. A la modernitat líquida, però, l'educació que li escau és la corresponent als míssils intel·ligents que no surten amb un objectiu prefixat i que en poden escollir diversos a mesura que avancen, tenint en compte les circumstàncies ambientals de cada moment. Aquí, doncs, els educands aprenen sobre la marxa (*learn as they go*).¹²

Segons el parer de Bauman, per al món en què els homes i les dones han de viure i donar forma a les seves estratègies vitals, avui és d'una importància cabdal l'*aprenentatge terciari*. Una mena d'aprenentatge que, a propòsit, les nostres institucions nascudes en un altre context no semblen estar preparades per manejar. Bauman es refereix aquí a un tercer grau del qual la més coneguda noció de deuteroaprenentatge de Bateson n'era el segon, i la de protoaprenentatge, el primer.¹³ A grans trets, el primer grau feia referència al simple contingut de la instrucció, planificable, avaluable, etc. L'aprenentatge de segon grau es referia a un procés més aviat inconscient, sovint independent de la voluntat i el control dels mestres o professors, en què s'adquiria allò tan escaïnat d'«aprendre a aprendre». I el tercer grau, que és el que aquí ens pot aportar llum, és aquell en què el subjecte de l'educació adquireix les capacitats necessàries per modificar la sèrie d'alternatives que ha après a esperar i a controlar en el transcurs de l'aprenentatge de segon grau. L'aprenentatge terciari el va observar Bateson primerament en alguns processos de «psicoteràpia, conversió religiosa i en altres seqüències en què es donava una profunda reorganització del caràcter, [en els quals] [...] el "jo" prenia una mena d'irrel·levància [...] i passava a no tenir ja una funció nodal en la puntuació de l'experiència».¹⁴ És a dir, els individus capaços d'arribar a l'estadi de l'aprenentatge terciari havien «après a canviar els hàbits adquirits» en l'aprenentatge anterior i, d'alguna manera, a canviar el seu caràcter i la seva manera d'actuar davant diverses situacions, esdevenint, el jo, més flexible i, si es vol, també més líquid.¹⁵ És precisament en la nostra època quan destaca el desmantellament dels marcs de referència i la liquidació de pautes —sovint a l'atzar, sense previ avís— en què l'aprenentatge terciari pren un valor suprem d'adaptació i esdevé fonamental, perquè és el que permet: «Aprendre a trençar la regularitat, a alliberar-se d'hàbits i a evitar habitar-se, a reorganitzar

12. BAUMAN, Zygmunt. «Learning to Walk on Quicksand», Op. Cit., p. 117.

13. BATESON va introduir la noció de *deutero-learning* el 1942, en un treball presentat en un simposi a Nova York sobre ciència, filosofia i religió i, més tard, entre 1964 i 1971, va afegir i desenvolupar el concepte de «*Learning III*» o «aprenentatge terciari». Ambdós treballs estan recollits a BATESON, Gregory: *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books, 1972, en els capítols anomenats «Social Planning and the Concept of Deutero-Learning» i «The Logical Categories of Learning and Communication», respectivament.

14. BATESON, Gregory. «The Logical Categories of Learning and Communication». A: *Steps to an ecology of mind*. Op. Cit. p. 301-304.

15. *Ibidem*, p. 303 i 304.

experiències fragmentàries perquè formin pautes anteriorment poc familiars, alhora que es consideren acceptables només “fins a nou avís”.¹⁶ L'èxit i la supervivència, doncs, es dibuixen així lligats a la velocitat amb què hom sigui capaç de renovar els seus hàbits o, per dir-ho així, d'adquirir-ne un en concret: l'hàbit de prescindir dels hàbits.

Més enllà, aquest hàbit de flexibilitat i d'adaptació que cadascú hauria ser capaç de dur a terme en profit d'ell mateix, de la seva supervivència i formació, és també aplicable a la tasca i a l'actitud dels professionals de l'educació. En aquest sentit, s'ha etiquetat també de pedagogia líquida «aquella manera de fer i pensar sobre educació caracteritzada per la provisionalitat, la inconsistència i l'anar fent».¹⁷ Es tractaria d'educadors que també prescindeixen fàcilment dels hàbits, que actuen amb creativitat i canvien les seves pràctiques d'acord amb els diversos factors i esdeveniments. Sens dubte, es tractaria d'una pedagogia més propera a l'activisme pedagògic en què predominen els principis d'autonomia, flexibilitat, individualització, treball en equip i mobilitat, i es posa una atenció especial en els interessos de l'educand o en aprendre a elaborar un mateix el coneixement.¹⁸

Ens trobem així amb dos nivells de pedagogia líquida. En primer lloc, una pedagogia que, tant en el *què* com en el *com*, és un anar fent provisional que necessita la capacitat d'oblidar ràpidament allò que s'ha après i l'hàbit de prescindir dels hàbits. Alhora, en aquest cas, es parlaria de pedagogia líquida en un doble sentit. D'una banda, que en l'aspecte formatiu individual de les persones hi trobem continguts d'aprenentatge efímers i definits per la seva liquiditat, avui això i demà allò altre; i de l'altra, quan són els educadors i els diversos professionals del ram els que protagonitzen una pràctica educativa que fa avui això i demà allò altre, és a dir, que practiquen una pedagogia líquida amb els seus educands.

Ara bé, segonament, també es pretén educar aquestes capacitats i fomentar-les entenent aquest procés com la manera més adequada de preparar els educands per a la vida, ja que es consideren uns hàbits d'aprenentatge i desaprenentatge que els caldran per poder defensar-se i tenir possibilitats en una societat igualment provisional i líquida. En aquest segon cas, ens trobem ja amb una certa solidesa, car roman un convenciment: és necessari educar per a la liquiditat. En l'apartat següent, veurem com s'intenta que aquest peix deixi de mossegar-se la cua, i si la pedagogia líquida aconsegueix esgolar-se i defugir aquest cercle.

16. BAUMAN, Zygmunt. «Education: under, for and in spite of postmodernity», Op. Cit., p. 125.

17. PRATS, ENRIC. «Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman». *Temps d'Educació*, 2005, núm. 28, p. 318.

18. Per a una descripció més acurada i en què s'estableixen relacions entre la pedagogia activa i les necessitats de la societat actual, podeu veure els meus treballs: «The “posibilisms” of New School towards a “Pedagogy for Flexibility”». Document presentat a l'International Standing Conference of the History of Education que se celebrà a Ginebra, del 14 al 17 de juliol de 2004; «Los posibilismos del educando de la Escuela Nueva para una pedagogía de la Sociedad Red». A: DÁVILA, P.; NAYA, L.M. (coord.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Sant Sebastià: EREIN, 2005.

Pedagogia sòlida (a favor o en contra de la liquiditat)

La pedagogia de la liquiditat que pren el fenomen líquid com a tema, en sentit estricte, no pot sinó esdevenir pedagogia sòlida. Perquè, com hem dit, hi ha alguna cosa d'invariable que es pot resumir en el convenciment de la necessitat de proveir les persones d'unes certes capacitats que els permetin sobreviure dins la *liquid modern society*. És a dir, es considera el fet d'educar en uns certs hàbits i habilitats (els de l'aprenentatge terciari) com una necessitat per a la supervivència. Es tracta d'una posició des de la qual incomoda la idea d'una pedagogia líquida però, a la manera de la moral provisional cartesiana, no hi ha més remei que acceptar una pedagogia de continguts líquids fins que arribin les condicions per a un altre tipus de plantejament. Es pensa que qui insisteixi en una pedagogia absolutament sòlida —de formes i de continguts— com ara l'anomenada *pedagogia tradicional*, estarà abocant l'educand gairebé a una condemna a l'ostracisme i a la infelicitat. Sense aquesta educació específica per a la liquiditat no es tindria l'abecé imprescindible per viure en el món que ens envolta. Per aquesta raó, la pedagogia de la liquiditat hauria de ser la proveïdora d'un, diguem-ne, *abecé de la liquiditat*. Així, el sentit final des d'un punt de vista polític, tenint en compte a quina societat condueix —en el benentès que l'educació tingui un paper clau en aquesta tasca—, quedaria en un segon pla d'importància. Per dir-ho així, no educar per a la liquiditat seria com deixar els educands passar una nit d'hivern al cim més alt dels Pirineus amb roba d'estiu: les probabilitats de sortir-ne amb vida serien ben poques.

Tanmateix, així com es podria dir, des d'una posició neoliberal, que l'aposta per la pedagogia de la liquiditat seria radicalitzar i aprofundir una societat desregulada i fonamentalment líquida, Bauman s'alinea amb la posició de la pedagogia crítica que vol, d'alguna manera, tornar a aquella «solidesa perduda» sense la qual la idea d'emancipació no té sentit. Però anem a pams i repassem una mica quin és el plantejament de la pedagogia crítica, un moviment que agombla diverses filosofies de l'educació sota el denominador comú de la crítica i que va assolir un reconeixement ampli durant la dècada dels seixanta, gràcies als escrits de Paulo Freire. Seguirem aquí el mateix autor que ens proposa Bauman: Henry Giroux, com és sabut, un dels màxims exponents actuals d'aquesta perspectiva juntament amb Michael W. Apple i Peter McLaren, entre d'altres. Per ell, doncs, la noció de teoria crítica, d'acord amb l'Escola de Frankfurt, té tres elements constitutius: primer, que comença per estudiar «les relacions existents en la societat entre el particular i el tot, l'específic i l'universal», la manera en què la societat reproduceix les relacions de poder i d'explotació en i sobre els individus; segon, que ha d'«anar més enllà del llegat positivista de neutralitat» i reconèixer que hi ha un *interès* que «pot ser reflectit críticament tant en el seu desenvolupament històric com en la seva gènesi»; tercer, que tota veritat, inclosa la pròpia crítica, ha de ser criticada i no mai idolatrada.¹⁹

19. GIROUX, HENRY. *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria: Deakin University, 1984, p. 17-18, 23.

En aquest sentit, el Habermas de *Coneixement i interès* va fer la distinció entre tres tipus d'interès: l'*interès tècnic* (orientat a allò tècnicament possible i objectivador de la realitat), l'*interès pràctic* (dirigit a salvaguardar la intersubjectivitat d'una comprensió sense la qual la realitat no té sentit) i l'*interès emancipador* (que té com a finalitat la realització de la reflexió amb què un subjecte es fa transparent a si mateix en la seva pròpia història genètica i s'emancipa així de tota dependència dogmàtica i assoleix llibertat a través de l'exercici de la raó).²⁰ Alhora que l'interès fixa les condicions del coneixement, també l'interès depèn dels processos de coneixement, i són les accions de reflexió i els actes d'autoreflexió els que poden «canviar una vida» i esdevenen emancipadors.²¹ Ja es veu, doncs, que la tasca d'una pedagogia crítica haurà donar prioritat a la capacitat emancipadora dels educands dotant-los o entrenant-los en un exercici de la raó que els permeti entendre el seu paper dins les grans relacions socials i, des d'aquesta base, poder decidir lliurement i actuar en la direcció de transformar les situacions que els semblin injustes. El repte de la teoria crítica de l'educació, però, és «reformular les contribucions centrals de la teoria crítica en termes de les noves condicions històriques sense sacrificar l'esperit emancipador que inicialment la va generar».²² Més en concret, tal com ha dit Giroux recentment, «la pedagogia crítica ha nascut d'una necessitat d'identificar la contradicció entre el que les escoles afirmen fer i el que realment fan»,²³ és a dir, palesar si l'escola està reproduint situacions de desigualtat en comptes de reduir-les i extingir-les tal com el seu propi discurs afirma que fa. En aquest sentit es pregunta quin futur i quina història representa l'escola i proposa un discurs en què la pedagogia crítica té dos supòsits bàsics: la necessitat d'un llenguatge crític que permeti analitzar els propis rols dins les relacions d'opressió, i que aquest llenguatge sigui un llenguatge de possibilitat, que permeti idear programes de canvi.²⁴

Una altra de les crítiques principals contra el «setge neoliberal» és que les «escoles no són considerades un bé públic sinó un bé privat, i l'única forma de ciutadania que ofereix creixement a la gent jove és el consumisme», essent assaltades totes les «formes de vida pública no dirigides per la lògica del mercat».²⁵ Bauman sembla coincidir en aquest punt tot afirmant que «l'impetuós creixement del coneixement nou i el no menys ràpid envelliment de l'antic» resulten en la producció d'«ignorància humana a escala massiva», la qual serà ràpidament aprofitada i «salvada» pel mercat. «A un preu, és clar. Un cop de sort per als venedors, mala fortuna per als compradors».²⁶ Però no

20. HABERMAS, JÜRGEN. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1986, p. 143, 183, 201, 210, respectivament.

21. Ibidem, p. 214.

22. GIROUX, Henry. *Critical Theory and Educational Practice*. Op. Cit. p. 36.

23. GIROUX, Henry. *Border Crossings. Cultural workers and the politics of education*. Londres: Routledge, 1992, p. 151.

24. Ibidem, p. 10.

25. GIROUX, Henry. «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle». *Educational Philosophy and Theory*, 2003, vol. 35, núm. 1, p. 7.

26. BAUMAN, Zygmunt. «Learning to Walk on Quicksand», Op. Cit., p. 119-120.

ens confonguem, Bauman es refereix aquí a la mercantilització d'aquella part de l'educació entesa com a continguts més aviat tècnics, de reciclatge professional, etc., i no pas a una escola que tingui com a tasca —com la que ha denunciat Jean Claude Michéa—, «definir i imposar —per tots els mitjans de què disposa una institució jeràrquica per garantir la submissió d'aquells que en depenen— les condicions pedagògiques i materials de [...] 'la pèrdua de la possibilitat de reconèixer instantàniament el que és important i el que és accessori o està fóra de lloc', [conformant així] un alumne ensinistrat de tal manera que es trobarà 'des del principi, al servei de l'ordre establert'».²⁷ En un sentit proper, Apple ha parlat dels processos de *desensinistrament* i *reen-sinistrament* dels treballadors, i el seu paper en relació amb el control del coneixement, uns processos que es produeixen molt dispersament en el paisatge global de l'economia, però que són fàcilment detectables en el microcosmos que és l'escola.²⁸

En definitiva, però, diguem-ho un cop més, la pedagogia radical —que per Giroux és sinònim de crítica— proposa que «l'educació és una forma d'intervenció política en el món i que és capaç de crear oportunitats per a la transformació social»,²⁹ alhora que «també ha esdevingut una eina teòrica de valor incalculable per ajudar els mestres a entendre com la pedagogia opera fóra de l'escola en la producció de coneixement, valors, posicionaments i experiències socials».³⁰

Sigui com vulgui, el mateix Bauman ens diu que qualsevol teoria crítica defineix alhora que és definida pels problemes que emergeixen del mateix context que pretén abordar. Es tracta sempre d'una pedagogia reactiva i sempre «en contra» d'alguna cosa d'algun context històric.³¹ El que no és tan clar, és si en el context de la *liquid modern society* hi ha res prou sòlid contra què lluitar perquè «l'emancipació i la possibilitat de canviar el món de dalt a baix que eren immediatament presents per Marx, ja no són possibles —si és que algun cop ho van ser—», matisa el mateix Bauman.³² Pel nostre

27. MICHÉA, JEAN CLAUDE: *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Ediciones Acurela, 2002, p. 43-44. Els fragments entre una sola cometa corresponen a cites que Michéa fa de l'obra de Guy Debord: *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama, 1990.

28. APPLE, MICHAEL. «El currículum y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico». A: *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2000, pp. 14-17.

29. GIROUX, Henry. «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle», Op. Cit. p. 11.

30. POZO, Mike. «An educator's Reflections on the Crisis in Education and Democracy in the United States: An Interview with Henry A. Giroux». Setembre de 2004. [En línia], [consulta: gener de 2006]. Disponible a: <http://www.axisoflogic.com>

31. Només cal veure, per exemple, el títol de l'últim llibre de Peter McLaren que hem tingut l'oportunitat de llegir: *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*, editat el 2005 per Rowman & Littlefield Publishers, en aquest cas, una pedagogia crítica contra l'imperi. Un altre exemple és el tipus de llenguatge bel·licista que s'utilitza. Així, també Giroux en l'article ja citat d'*Educational Philosophy and Theory*, parlant del «dret sagrat de rebel·lió contra la justícia» (p. 13) i d'«invocar l'esperit de resistència pedagògica i política adreçant-lo a l'actual atac per part de la cultura corporativa sobre les escoles públiques i la vida pública democràtica» (p. 9).

32. BAUMAN, Zygmunt. «Thinking in Dark Times». A: *Liquid Life*, Op. Cit., p. 139.

sociòleg ja no hi ha lloc per a les utopies i «l'era del primer, segon i tercer món ha finit, fent lloc al moment de la globalització».³³ De manera que, a parer seu, no n'hi ha prou amb posar-se com a programa la frase feliç d'«inventar un marxisme sense classe», sinó que cal «un marxisme sense agent històric; un marxisme sense la més marxista de les creences marxistes: que cada era històrica engendra un portador de la seva pròpia transformació revolucionària».³⁴

De fet, cinc anys abans, a *Liquid Modernity*, Bauman havia dit que el tipus de modernitat que fou l'objectiu, però també el marc cognitiu, de la teoria crítica clàssica era prou diferent de la que ens emmarca avui dia ja que, aquella modernitat sòlida i pesada de l'era de la «teoria crítica» va estar endèmica-ment prenyada amb la tendència al totalitarisme que li donava la més gran raó de ser.³⁵ Això no vol dir que en la nova forma que la modernitat pren en els nostres dies no hi hagi lloc per a la crítica com una tasca i una vocació intel·lectual o que la crítica resulti redundant, però no pot funcionar amb els paràmetres d'abans, amb els seus pressupòsits ni amb moltes de les seves categories. Per Bauman, ja no és cert que allò que és públic colonitzi allò que és privat, sinó que es produeix a la inversa. Si «la tasca de la teoria crítica havia estat la defensa de l'autonomia privada de l'avenç de les tropes de l'esfera pública [...] [ara la tasca és] defensar el reialme públic que s'esvaeix, o més aviat repoblar-lo».³⁶ Segui com vulgui, l'exercici de la crítica en educació no és una exclusiva dels seguidors de cap escola concreta o d'una «teoria crítica» canònica, ja sigui aquesta clàssica o renovada. Un exemple: la filosofia de la finitud proposada per Joan-Carles Mèlich en clau pedagògica, «profundament crítica amb l'ordre del discurs [i per la qual] el pedagog seria algú que practica l'art del desemmascarament [...], sobretot, aquell qui desemmascara les formes de control social de producció del discurs, aquell qui desemmascara el poder constitutiu del sentit de les accions educatives [...]. El pedagog és qui practica l'art de la crítica».³⁷ Tot i que no és aquest el lloc d'entrar-hi, segurament seria interessant i molt esclaridor elaborar algunes diferències entre «crítica», «compromís» i «militància», tenint en compte la relació entre coneixement o veritat i poder, per poder així delimitar on és cadascuna de les nombroses pedagogies que s'atribueixen tasques crítiques.

Vers l'alfabetització líquida?

No és debades que hàgim dedicat tant d'espai a la pedagogia crítica. I no és només perquè Bauman en parli. Cal recordar que és del *Manifest Comunista* (1848) de Marx i Engels la frase segons la qual «tot allò que és sòlid es fon a l'aire». Frase que va prendre el ja clàssic llibre de Marshall

33. Ibidem, p. 145.

34. Ibidem, p. 146.

35. BAUMAN, Zygmunt. «Emancipation». A: *Liquid Modernity*. Oxford: Polity Press, 2000, p. 25.

36. Ibidem, p. 39.

37. MÈLICH, Joan Carles. *Filosofia de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002, pp. 51-52.

Berman *All that is Solid Melts into the Air* per abordar l'experiència i l'essència de la modernitat i sostenir que la modernitat dissol els vincles estables entre els éssers humans.³⁸ No fa pas gaire, Peter Wagner i Heidrun Frieze van reprendre Berman en un article titulat «Not all that is solid melts into the air», en què defensaven que no tot és contingent i fluid, i que de vincles socials n'hi ha tant d'estables com de fluids. Afirmaven que, si bé tot allò que era sòlid semblava haver-se fos, aquella situació era analíticament i políticament insostenible, i el que calia ara era «preguntar-se què podia significar avui la solidesa en el món social».³⁹ Les darreres obres de Zygmunt Bauman intenten respondre aquesta pregunta. Cap a l'any 1991 havia definit la modernitat com a ambivalència, és a dir, que tant podia ser una cosa com una altra, se la podia referir a molt diverses categories.⁴⁰ Això va acabar quallant, deu anys després, en la caracterització líquida de l'actual societat moderna.

Pedagogia líquida o pedagogia sòlida? Es poden casar aquestes dues perspectives de l'educació? No sabem que en pensa Bauman i, de fet, possiblement no hagi advertit aquest doble sentit de la pedagogia de la liquiditat subjacent en els seus escrits. Tot sovint, sense adonar-nos-en, afrontem dialècticament les qüestions problemàtiques i aquest n'és un cas més. Així, voluntàriament o no, s'acaba enfocant primerament la *tesi*, aquí la societat tal com és actualment, la vida que se'n desprèn i el tipus d'educació que implica, totes elles ben líquides. Però després hi trobem l'*antítesi*, la creença que tanta liquiditat no es pot suportar i l'aparició d'una pedagogia que la negui i la combati. Una educació líquida es pot veure com una educació de mínims necessària per a la supervivència en una societat líquida. Dit d'una altra manera, cal aguantar el primer embat i restar amb vida per tal de després poder desplegar la contra, és a dir, una pedagogia que torni a solidificar la societat. Hauria d'arribar ara la *síntesi*, on ens duria la superació de tot això. Però Bauman diu que els temps de les utopies s'han acabat, es reconeix pensant en temps de foscor i sobre el que vindrà després, diu: «No sabem la forma que prendrà. Però podem estar ben segurs que no ens serà familiar, sinó diferent a tot el que estem acostumats».⁴¹ No sabem on va, però és cap a un lloc desconegut.

La pedagogia de què hem parlat, ho hem dit al principi, és una pedagogia preocupada per la formació en sentit fort, aspecte que comparteix Zygmunt Bauman: «Cap altre tipus d'educació i/o aprenentatge és concebible; la *formació* del jo i de la personalitat és impensable d'altra manera que en una contínuament i perpètuament inacabada reformació».⁴² A més, cal destacar el fet excepcional en la literatura anglosaxona que Bauman escriu en anglès «*formation*» i «*re-formation*» en aquest punt, donant, intencionadament, un aspec-

38. BERMAN, Marshall. *All that is Solid Melts into the Air*. London: Verso, 1982.

39. WAGNER, Peter; HEIDRUN FRIESE: «Not all that is solid melts into the air». A: FEATHERSTONE, Mike; LASH, SCOTT (ed.). *Spaces of culture. City, Nation, World*. London: Sage, 1999, p. 113.

40. BAUMAN, Zygmunt. *Modernity and Ambivalence*. London: Polity Press, 1991, pp. 1-15.

41. BAUMAN, Zygmunt. «Thinking in Dark Times», Op. Cit., p. 153.

42. BAUMAN, Zygmunt. «Learning to Walk on Quicksand», Op. Cit., p. 118

te d'integralitat i assoliment personal a la tasca pedagògica. Dins la solidesa de la pedagogia —potser mínima— s'hi troben, com ja s'ha dit, almenys dos elements líquids. D'una banda, els *continguts* —*què* es considera que cal aprendre— que esdevenen obsolets i canvien amb rapidesa. De l'altra, les *formes* pedagògiques, la manera com es creu que és millor ensenyar és també una convicció no gaire ferma, o dit d'una altra manera, el *com* de l'educació s'ha d'adaptar contínuament a les circumstàncies —que, com sabem, canvien també de pressa. Per tant, hauríem de considerar que no és ni sòlida ni líquida, sinó ambdues coses. Seria tant una «pedagogia líquida sòlida» com una «pedagogia sòlida líquida». Una pedagogia quiasmàtica, perquè la liquiditat i la solidesa són protagonistes mentre que s'entrecreuen constantment —i oximòricament— perquè constitueixen el mateix moviment, però en sentit contrari. En tot cas, es proposa aprendre l'abecé per viure en la liquiditat. És una *pedagogia de l'alfabetització líquida*.